

Training the design skills based on the Agire educativo paradigm. The laboratories at the Sciences of Education Degree courses (L19)

Formare l'abilità progettuale alla luce del paradigma dell'*agire educativo*. I laboratori nei CdL-19

---

Loredana Perla<sup>a</sup>, Laura Sara Agrati<sup>b,1</sup>

<sup>a</sup> *Università degli Studi di Bari*, [loredana.perla@it](mailto:loredana.perla@it)

<sup>b</sup> *Università Giustino Fortunato*, [ls.agrati@unifortunato.eu](mailto:ls.agrati@unifortunato.eu)

### Abstract

---

The design is assumed as the ability to adapt the models learned to the context and the situations in an *intelligent* way and a complex competence within the *Agire educativo* (Perla & Riva, 2016) since it implies global-analytical approach, clinical intuition and know-how. The article deals with how to train this complex competence in view of the explanatory models – *Terzo educativo* (Perla, 2016a) and *Finalità-Variabili-Percorso* (F-V-P) (Rossi & Toppano, 2009) in the specific abductive component of them, and describes the organizational structure as well as the operating devices of the laboratories (*EduLabo* and *Interventions on developmental disabilities*) held at the Science of Education Degree courses, at the University of Bari and Giustino Fortunato Open University. In this way, some clarifications regarding the complex nature of the design ability, exemplifications of the *didactically educational method* as well as arguments on the didactic coordination of the Science of Education Degree courses are offered.

**Keywords:** laboratory activities; mediation; design; university training; core competence.

### Sintesi

---

Il lavoro assume la progettazione come capacità di adattare in maniera *intelligente* modelli appresi in ragione del contesto e delle situazioni e la rilancia come competenza complessa dell'*Agire educativo* (Perla & Riva, 2016) che implica approccio globale e analitico, intuizione clinica e tecnicità. L'articolo pone la questione su come formare tale competenza complessa attraverso la ripresa dei modelli esplicativi del *Terzo educativo* (Perla, 2016) e della *Finalità-Variabili-Percorso* (F-V-P) (Rossi & Toppano, 2009), nella specifica componente abduttiva, e descrive l'impianto organizzativo nonché i dispositivi operativi dei laboratori (*EduLabo* e *Interventi nelle disabilità dello sviluppo*) adottati nei CCdSS Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università degli Studi di Bari e Scienze dell'Educazione dell'Università Telematica Giustino Fortunato. Vengono, così, offerti alcuni possibili chiarimenti circa il carattere complesso dell'abilità progettuale, un'esemplificazione di *metodo didatticamente educativo* nonché argomenti sulla necessità di una regia didattica dei CdL-19.

**Parole chiave:** didattica laboratoriale; mediazione; progettazione; formazione universitaria; core competence.

---

<sup>1</sup> L'articolo è il frutto di un progetto condiviso. Loredana Perla è autrice di 2.2 e 3.2; Laura Sara Agrati è autrice di 1, 2, 2.1, 3, 3.1 e 4.

## 1. Progettazione come abilità complessa

Progettare interventi è riconosciuta come una delle competenze necessarie alle figure educative (Fabbri, 2013; Pellerey & Grzadziel, 2011), nonché caratteristica peculiare delle professionalità (Cedefop, 2015). La Legge Iori (L. n. 205/2017), come noto, nell'individuare "la qualifica di educatore professionale socio-pedagogico [attribuita] con laurea L19" e ai sensi del D. Lgs. n. 65/2017, chiarisce che "la formazione universitaria dell'educatore professionale socio-pedagogico [...] è funzionale al raggiungimento di idonee conoscenze, abilità e competenze educative rispettivamente del livello 6 [...] del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente". La Raccomandazione 2017/C 189/03 del Consiglio Europeo del 22 maggio 2017, tra i compiti di *responsabilità e autonomia*, indica, non a caso, la gestione di progetti complessi (Figura 1).

<b>Livello</b>	<b>Conoscenze</b>	<b>Abilità</b>	<b>Responsabilità e autonomia</b>
<b>I risultati dell'apprendimento relativi al livello sei sono:</b>	Conoscenze avanzate in un ambito di lavoro o di studio, che presuppongono una comprensione critica di teorie e principi.	Abilità avanzate, che dimostrino padronanza e innovazione necessarie a risolvere problemi complessi ed imprevedibili in un ambito specializzato di lavoro o di studio.	Gestire attività o progetti tecnico/professionali complessi assumendo la responsabilità di decisioni in contesti di lavoro o di studio imprevedibili.  Assumere la responsabilità di gestire lo sviluppo professionale di persone e gruppi.

Figura 1. Learning outcomes, livello 6 del EQF (European Qualifications Framework). Raccomandazione 2017/C 189/03.

Come esplicitato da Perla e Riva (2016), il costrutto di *agire educativo*, sebbene sviluppatosi solo di recente, fornisce proprie e del tutto specifiche declinazioni pratico-progettuali che dispongono l'educatore al vaglio delle categorie del *fare educativo* (ivi, pp. 10-11), alla selezione di aspetti strumentali e promozionali per l'educando. Vi è oggi più che mai "urgenza di dare sostanza metodologico-didattica al profilo di formazione degli studenti [in quanto questi] talvolta manifestano incertezze identitarie professionali e fragilità metodologiche nell'attuazione/attraaversamento delle pratiche educative" (ivi, p. 8). Gli studi sui processi di professionalizzazione e sui dispositivi di formazione correlati – nell'alveo del sapere didattico e irrobustiti nell'ultimo trentennio proprio dalla rilevanza data agli "apprendimenti *alla, dalla e sulla* pratica" (Perla, 2016, p. 32) (Damiano, 2006; Fabbri, 2010; Jorro, De Ketele, & Merhan, 2017) – suggeriscono che per superare l'incertezza spesso manifestata dai futuri educatori non è sufficiente *fare esperienza* in contesti autentici ma elaborare gradatamente un tipo di sapere pratico<sup>2</sup> – fatto di azioni *locali*, paradigmi di azione, metodi procedurali unite a *sguardo clinico* – le cui fondamenta vanno gettate "sin dai banchi dell'università" (Perla, 2016a, p. 32) attraverso un sapiente ripensamento dei curricula e dell'organizzazione dei Corsi di Laurea. Lo stretto legame – se non l'intrinseca commistione – tra lavoro educativo e progettazione è stato chiaro sin

<sup>2</sup> Le autrici richiamano anche la necessità di investire sulla consapevolezza riflessiva degli studenti e delle studentesse circa i *confini di esercizio* delle diverse professioni di aiuto (psicologo, assistente sociale, terapeuta della riabilitazione, figura giuridica, etc.).

delle riflessioni di Simon (1969) poi riprese da Pellerey e Grzadziel (2011) i quali definiscono la pedagogia stessa come scienza pratico-progettuale, intenta a risolvere i problemi di carattere educativo attraverso l'elaborazione di progetti di intervento utili a migliorare la realtà e ottenere risultati significativi e, per questo, chiamata a dare conto sul piano della *validità* (quanto a obiettivi, contenuti e metodi) e dell'*efficacia* (quanto a risultati conseguiti). Un educatore deve, in questo modo, sviluppare l'abilità, ad un tempo, di decidere in modo prudente e responsabile riguardo il bene degli educandi all'interno di situazioni complesse e di costruire *artefatti* (Simon, 1969; Toppano, 2007), ossia *progetti* (organizzazione di obiettivi, azioni e interazioni) e *programmi* (trama di azioni e attività che tenga conto di tempi, spazi, vincoli e risorse)<sup>3</sup> in vista della risoluzione di problemi educativi emergenti.

La riflessione sull'agire educativo (Perla & Riva, 2016) e didattico (Cerri, 2017) ha rafforzato l'idea che per progettare interventi educativi è necessario essere ben consci della singolarità-unicità del progetto legata all'inscindibilità tra i momenti di progettazione-azione-valutazione (Guasti, 1996) e tra le caratteristiche dei soggetti in apprendimento e delle circostanze specifiche.

L'educatore, posto sempre di fronte a situazioni uniche e irripetibili, per assumere una decisione, per risolvere un problema, deve ricorrere con intelligenza e intuizione alla conoscenza che dispone *sulle* regole di intervento e *sui* processi educativi (Pellerey & Grzadziel, 2011). Questo significa che per costruire un'effettiva abilità progettuale nell'educatore non è sufficiente fornire capacità analitico-operative di carattere tecnico-scientifiche, legate a regole e procedure, ma necessario sviluppare doti globali di intuizione, creatività, sensibilità al contesto, flessibilità (Eisner, 1985; Gage, 1978).

La progettazione degli interventi educativi rimanda, così, tanto alla disponibilità ad assumere decisioni rispetto a chi apprende (responsabilità nelle scelte), quanto alla capacità di tenere insieme un numero elevato di fattori quali le caratteristiche evolutive e sociali degli alunni, gli obiettivi di apprendimento, i vincoli del contesto, etc., che può essere sviluppata non attraverso "sintesi eclettica di tecnicità assunte da territori e ruoli limitrofi a quello dell'educazione [ma per via di] dispositivi pedagogici precisi, [aventi una] grammatica [propria che dispongono l'educatore alla] convergenza di centinaia e migliaia di segni" (Perla, 2016a, p. 36).

## 2. Modelli esplicativi l'abilità progettuale

In fase di elaborazione, il progettista non ricorre a procedure razionali di pianificazione, piuttosto interagisce con il contesto in specifiche situazioni; egli non si limita ad applicare schemi preordinati all'ambito specifico della realtà – es. il problema da risolvere, l'intervento da realizzare – piuttosto attiva con esso una sorta di conversazione (Pellerey & Grzadziel, 2011) continua, sebbene spesso inconsapevole. In questo la progettazione risulterebbe, più che l'applicazione di uno schema, la "creazione di modellizzazioni situate" (Rossi & Toppano, 2009, p. 157) e la competenza progettuale di tipo professionale si espliciterebbe, più che nel rispetto pedissequo di schemi procedurali, nell'attenzione al grado di "appropriatezza tra prefigurazione, azione, valutazione, [al grado di] adeguatezza dell'agito rispetto all'atteso" (Cerri, 2017, p. 118).

---

<sup>3</sup> "Predisposizione – vera e propria – del percorso didattico" (Rossi & Giaconi, 2016, pp. 268-269).

## 2.1. La componente abduttiva

La ricerca non ha mancato di offrire nel corso del tempo un ricco ventaglio<sup>4</sup> di modelli di progettazione, utili a distinguere per prima cosa lo scopo di qualunque progetto<sup>5</sup> e ad assumere una visione post-costruttivista sui processi di formazione (Lesh & Doerr, 2003). Sul piano specificamente didattico, il progetto è stato così ri-descritto nei termini di un attento lavoro di “reificazione” (Rossi & Toppano, 2009, p. 109) – o se si vuole di “oggettivizzazione” (Parmigiani, 2017, p. 106) – comunque di selezione ed esplicitazione di variabili da cogliere all’interno di un evento che è, e che rimarrà, sempre sfuggente e singolare e l’abilità progettuale è stata ridefinita come capacità di interpretare nel giusto modo “la complessità e la variabilità dei problemi pratici e situati” (Lesh & Doerr, 2003 – citato in Rossi, 2009, p. 144).

Kehle e Lester (2003), da una prospettiva post-costruttivista ispirata alla semiotica di Peirce (Maddalena, 2005), definiscono *abduttivo* il lavoro interpretativo svolto da un progettista in dialogo con la realtà complessa (Agrati, 2016): egli parte dall’esperienza, produce una rappresentazione di essa (il progetto, appunto) sulla base di regole sintattiche apprese ma che manipolerebbe in funzione dell’obiettivo da raggiungere, ossia di elementi di novità non presenti nell’esperienza iniziale ma che presantificano appunto l’obiettivo da raggiungere.

Toppano (2007) descrive il processo mentale di progettazione come scandito da tre sotto-attività (Eisner, 1985; Rossi & Toppano, 2009): (i) *internalizzazione*, elaborazione di un’immagine mentale dell’oggetto/attività da realizzare; (ii) *rappresentazione*, traduzione dell’immagine mentale in uno specifico linguaggio di rappresentazione; (iii) *esternalizzazione*, comunicazione del linguaggio di rappresentazione attraverso un sistema notazionale condiviso con una certa comunità.

Rispetto a tale scansione generale, mentre i noti modelli SECI (Socializzazione, Esternalizzazione, Combinazione, Internalizzazione) di Nonaka e Takeuchi (1995) o collaborativo di Stahl (2000) risultano utili ad esplicitare il II e il III momento, il modello Finalità-Variabili-Percorso (F-V-P)<sup>6</sup> di Rossi e Toppano (2009) sembra lo strumento più efficace per descrivere, invece, la fase ideativa, pre-visionale (Zingale, 2015)<sup>7</sup>, dell’internalizzazione, in cui la componente abduttiva assume il suo peso specifico. Semplificando, potremmo descrivere il modello F-V-P (Rossi, 2009) in cinque sotto-processi:

1. *Abduzione* (da F a Vd) – una volta esplicitate le finalità (F), tramite un processo abduttivo, si definiscono le variabili desiderate (Vd), ossia lo stato finale ipotizzato;
2. *Sintesi* (da Vd a P) – costruzione del percorso (P) attraverso sintesi ideativa che prefigura fasi e articolazione dell’intervento;

---

<sup>4</sup> Per una disamina si veda Cerri, 2017; Rossi & Giaconi, 2016; Rossi & Toppano, 2009.

<sup>5</sup> Analizzare, sintetizzare e valutare una situazione; risolvere un problema; soddisfare dei vincoli; elaborare modelli (in base alla configurazione di elementi, a prototipi, casi o regole apprese), etc.

<sup>6</sup> Ispirato al modello FBS – Function Behavior Structure di Gero (2002), alle riflessioni di Lesh e Doerr (2003) e specifico per la progettazione didattica in ambito scolastico, universitario e della formazione in generale (Rossi, 2009).

<sup>7</sup> “Un pezzo di realtà si presenta per farci vedere ciò che manca: per farci notare l’anomalia” (Zingale, 2015, p. 260).

3. *Simulazione* (da P a Vs) – selezione delle variabili simulate (Vs) dell'intervento da realizzare;
4. *Confronto* – confronto tra il risultato simulato (Vs) e quello desiderato (Vd) per verificarne la realizzabilità;
5. *Descrizione* – in caso positivo, descrizione della realizzazione vera e propria; in caso negativo, riformulazione del percorso (P) in base al risultato desiderato (Vd) o delle stesse finalità (F).

Esplicitiamo meglio il processo 1. Dal punto di vista puramente logico-formale l'abduzione è il tipo di inferenza che procede partendo da un Risultato atteso (Finalità) e, tramite Regola generale, arriva alla soluzione di un Caso particolare<sup>8</sup>. Riproponiamo l'esempio di un insegnante che deve realizzare un intervento didattico nel caso di uno studente che manifesta difficoltà di concentrazione. L'inferenza abduttiva seguita sarebbe del tipo (Agrati, 2016):

- *regola* – per tutti gli alunni in apprendimento, il fatto che un alunno abbia difficoltà di concentrazione comporta che quell'alunno presupponga determinate caratteristiche: (i) difficoltà percettive; (ii) possibile ADHD; (iii) scarsa disciplina, etc;
- *risultato* – ma Giovanni possiede determinate caratteristiche: es. difficoltà percettive, etc;
- *caso* – dunque Giovanni ha difficoltà di concentrazione<sup>9</sup>.

Tale tipo di ragionamento permette di giungere a sintesi complessive non partendo da casi concreti, come il senso comune vorrebbe ma da una regola già nota, appunto, che guida nell'ipotesi del risultato finale e nel riconoscimento del caso concreto.

L'insegnante dell'esempio arriva a riconoscere le caratteristiche dell'alunno sulla base di una regola in suo possesso. Nella selezione/costruzione della realtà complessa che si ha di fronte, le *regole* agiscono da guida, non in senso prescrittivo, piuttosto come *abiti di azione* (Maddalena, 2005; Perla, 2010) che sostengono i processi di conoscenza e di intervento e che sono il più delle volte condivisi con altri operatori ed esperti (*sapere d'azione pedagogica*; Gauthier, 1997).

Questo significa, dal punto di vista della sua formazione, che il progettista dev'essere aiutato a riconoscere un possibile *risultato* in base a una *regola* fornitagli e che lo aiuti a riconoscere il *caso* in esame (Processo 1 - Abduzione): molto prima che descrivere il modello operativo in pratica (Processo 5 - Descrizione), prima ancora che costruire il percorso risolutivo a partire dal caso (Processo 2 - Sintesi) e, attraverso la simulazione mentale del percorso (Processo 3 - Simulazione), verificarne l'ipotesi (Processo 4 - Confronto), egli deve esercitarsi ad ipotizzare l'intervento da realizzare (*risultato*) per

---

<sup>8</sup> Per questo spesso accostato in letteratura alla procedura investigativa (Eco & Sebeok, 1983; Fadda, 2013; Vecchio, 2005).

<sup>9</sup> Il risultato è da intendere come la "sintesi delle informazioni empiriche, di natura osservativa e/o documentaria, che l'insegnante possiede sulla realtà che ha di fronte" (Agrati, 2016, p. 161), prodotto dell'eliminazione necessaria di alcuni elementi presenti nella regola generale (es. caratteristiche b) e c). L'insegnante dell'esempio ha operato una sorta di accordo tra i dati empirici e i corollari della regola generale optando per quello più ragionevolmente rispondente alle informazioni in possesso. Il caso è da intendere, invece, come frutto dell'applicazione adattiva della regola, esito della riorganizzazione dei dati empirici alla luce di questa.

risolvere un caso partendo da presupposizioni generali (*regole*) che lo guidino sin dalla sintesi delle informazioni empiriche fino all'individuazione dell'oggetto specifico (*caso*).

## 2.2. La componente del *Terzo educativo*

L'agire educativo, pensato e vissuto nelle condizioni individuali e sociali del quotidiano *farsi* di ciascuna donna e di ciascun uomo, è un *oggetto* di studio complesso. Pone dubbi, solleva continui interrogativi, scardina teoremi, mette in crisi le coscienze di chi educa, eccedendo qualsiasi tentativo di previsione ancorata a una razionalità assoluta. La reificazione del modello dell'agire educativo (Perla, 2016a, 2016b) nel contesto della didattica universitaria del CdL-L19 assume l'abilità al *saper progettare* come metodo dell'agire educativo e, di conseguenza, come costituente essenziale del cosiddetto Terzo educativo. Il Terzo educativo è "l'elemento connettore, il combinato disposto di *azioni, strumenti, tecniche* che fa da ponte fra l'io e l'ambiente, fra il soggetto e la realtà" (Perla, 2016, p. 34). Secondo questa prospettiva l'educazione è "un'azione determinata e concreta, non solo un fare, ma un agire per scopi, obiettivi, fini" (Fabbri, 1994, p. 54) e l'azione è "sintesi della epistemologia e della prasseologia pedagogica, che non le scinde ponendo la seconda alle dipendenze della prima" (Federighi, 2018, p. 29).

Da dove nasce nella formazione dei futuri educatori l'esigenza di un metodo, ovvero del Terzo educativo, per promuovere l'apprendere al *saper progettare*?

Essa nasce dallo scontro, esperito dagli studenti già nel corso del Tirocinio curricolare, con l'incertezza dei contesti educativi: incerti perché – se li riguardiamo deweyanamente – tali contesti propiziano un'esperienza *primitiva*, indiscriminata e grezza, ovvero includente dentro di sé "tutte le qualità o i fattori di turbamento, di rischio, di perversità e di errore che affettano ineliminabilmente la vita umana" (Abbagnano, 1959, p. VI). Per questo, il metodo dell'agire educativo, più che mirare ad ottenere conoscenze depurate da elementi di disordine, turbamento ed errore, dovrebbe mirare a formare nei futuri educatori una competenza che è anche un *atteggiamento*, uno *stile* preciso di accostamento alla realtà: l'atteggiamento e lo stile di colui che riconosce ed accetta integralmente il mondo, senza abbassare lo sguardo di fronte agli aspetti ostili o sconcertanti che esso presenta ma deciso ad affrontarli, interpretarli, trasformarli. Come è noto, Dewey era in continua polemica contro il concetto di una razionalità *perfetta*, che trovasse il suo fine e il suo valore in se stessa. L'agire educativo radica esattamente in questo presupposto pragmatico il suo fondamento epistemologico. A questo presupposto si richiamano la pedagogia fenomenologica (Bertolini, 2001) e il neo-personalismo fenomenologico (Santelli, 2009) per i quali non è mai il progetto a *precedere* l'incontro con la realtà educativa essendo lo stesso agire educativo *coincidente* con l'agire progettuale. Pratica e progetto sono le due facce della medesima medaglia; la prima offre *feed* costanti che permettono di modificare il progetto riorientando il processo educativo nella direzione auspicata<sup>10</sup>. Si crea, così, un circolo dinamico fra immersione nella realtà educativa e riflessione in cui ciò che conta è l'*essere* che si manifesta e si rivela e, rispetto al quale, il progetto *avanza*.

Ne consegue che, nel repertorio delle competenze *core* al saper progettare in L19, trovano spazio adeguato tutti i modelli di formazione alla progettazione orientati dalla ragione pratica: "la ragione pratica [...] ha come fine l'*azione*, situata *hic et nunc*, in un contesto che non è già dato, ma che deve esser fatto, che, cioè, è soggetto a trasformazione in ragione

---

10 Scriveva Bertolini (2001): "L'esperienza educativa è sempre un'esperienza in situazione, il che comporta il rifiuto di ogni tentativo di ingabbiarla in formule e schemi precostituiti" (p. 47).

dell'attività umana [...] *abduzione*<sup>11</sup> e *phronesis*<sup>12</sup> sono le forme di produzione di tale sapere, poiché a differenza dei sillogismi teoretici che terminano con una proposizione "universale", esse hanno il loro compimento in una decisione peculiare, in una scelta adeguata alla situazione: appunto al caso singolo<sup>13</sup>. Anche il sapere pratico, tuttavia, presenta la sua universalità, ma si tratta di un'"universalità" che si genera dalla pratica. Un esempio emblematico di "universalità pratica" è il racconto: esso si riferisce sempre a fatti ed eventi singolari, ma è in grado di tracciare una rappresentazione tipologica dell'esperienza capace di comprendere numerose realtà simili. Per questo il sapere pratico, a differenza di quello teoretico, è essenzialmente narrativo: "si sa tanto di più non ricercando gli elementi costitutivi di una data realtà, ma riuscendo a comporre-comprendere-interpretare le singole esperienze, i singoli tipi, le singole pratiche di una certa realtà" (Perla, 2010, pp. 17-18; Aristotele, *Etica Nicomachea*, III, 3, 1112 b 20-34).

L'interpretazione della progettazione come azione mette dunque interamente in discussione tutti i paradigmi che leggono la competenza progettuale in termini di pianificazione e soddisfacimento dei vincoli (Lipari, 2009), modelli secondo i quali chi progetta controlla, ovvero è in grado di prevedere l'errore e lo scarto fra il dichiarato e l'agito. Nella progettazione educativa, invece, il progetto non può precedere l'esperienza: si parte da quest'ultima che, richiamando sempre Dewey, "è qualcosa di completamente diverso dalla 'coscienza', che è ciò che appare qualitativamente e focalmente a un particolare momento [...] È importante per una teoria dell'esperienza sapere che in certe circostanze l'uomo ha in pregio ciò che è distinto e chiaramente evidente. Ma non è meno importante sapere che in altre circostanze fiorisce ciò che è crepuscolare, vago, oscuro e misterioso" (Dewey, 1959, pp. 3-4). Altro elemento fondamentale nello sviluppo di tale competenza rinviene dalla rilevanza del fattore biografico nella costruzione del progetto. La testualizzazione dell'Io (qualunque sia il testo prodotto o il linguaggio utilizzato) diventa procedura educativo-didattica assai proficua nello sviluppo della competenza progettuale. E, per

---

<sup>11</sup> Rispetto all'induzione che è un'inferenza che risale dai fatti concreti e particolari a principi e proposizioni generali e alla deduzione che è inferenza che da una premessa generale discende ad affermazioni particolari, l'abduzione è un tipo di inferenza che non contiene in sé la sua validità logica e che deve essere confermata per via empirica. Pur partendo da una premessa maggiore vera, quella minore è solo probabile, incerta, non dimostrabile. È un procedimento con larga possibilità di errore, ma è anche quello che permette di accrescere maggiormente il nostro sapere poiché prevede, nelle sue conclusioni, una molteplicità di casi unici.

<sup>12</sup> La *phronesis*, termine traducibile in italiano con *saggezza*, esige conoscenza dei casi singoli e nel contempo conoscenza dell'universale, per cui la sua qualità sta nella capacità di saper connettere il caso particolare alla norma generale. "La *phronesis* – dice Aristotele – non è solo conoscenza dell'universale, ma deve conoscere anche i casi individuali, poiché è pratica e l'azione concerne i casi individuali. Perciò anche alcuni che non sanno sono più pratici di altri che sanno, ed anche in altri campi lo sono gli esperti (*empeiroi*). Se infatti uno sapesse che le carni leggere sono digeribili e sane, ma ignorasse quali carni sono leggere, non produrrebbe la salute, mentre chi sa che le carni di uccelli sono sane, piuttosto la produrrà. Ora la *phronesis* è pratica, sicché deve possedere entrambe le conoscenze, o piuttosto quest'ultima. Ma anche in questo campo vi sarà una [capacità] architettonica" (Berti, 1990, p. 36). Va notato che nel sillogismo pratico lo sbocco del ragionamento è un'azione buona, la scelta del comportamento più giusto, da adottare nella situazione particolare. Una scelta riferita non al bene in teoria (cioè in astratto) ma al migliore dei beni realizzabili nelle circostanze in cui siamo (Aristotele, *Etica Nicomachea*, VI, 8, 1141b13-14 - cfr. Aristotele, 2008).

<sup>13</sup> "La *phronesis* non è solo conoscenza dell'universale, ma anche dei casi individuali (...) Perciò anche alcuni che non sanno, sono più pratici di altri che sanno" (Aristotele, *Etica Nicomachea*, 7, 1141 b 14-23 - cfr. Aristotele, 2008).

questo, viene assunta nel metodo di formazione del futuro educatore come pratica ordinaria (si veda il par. 3.2). Di qui la connessione che è opportuno instaurare – sul piano del progetto didattico di formazione al *saper progettare* del futuro educatore – fra competenza progettuale e competenza narrativa: entrambe sono strettamente connesse perché la parola narrante mette in scena la soggettività irriducibile e crea le condizioni per formare quello stile di intervento nella realtà capace di tessere orditi che lascino nella progettazione educativa spazi necessari all’imprevisto, all’impensato, al chiaroscuro.

### **3. Abilità progettuale come Obiettivo formativo del CdL-L19: i casi dell’UniFortunato e dell’Università degli Studi di Bari Aldo Moro**

Presentiamo di seguito due casi – L-19, Uniba e UniFortunato – esplicitivi di come è possibile sviluppare l’abilità progettuale dell’educatore, attraverso percorsi e dispositivi differenti, tuttavia guidati da un approccio didatticamente educativo (Perla, 2016). Partiamo con l’illustrazione dei percorsi (si veda il raffronto dei contenuti delle Schede Uniche Annuali-SUA) (Figura 2) – per entrare poi nel merito dei dispositivi laboratoriali (si veda i par. 3.1 e 3.2.).

La SUA-CdS L-19 di Giustino Fortunato e di Uniba (Figura 2, *estratto*) chiariscono che la progettazione concorre a definire la funzione stessa del Profilo professionale in un contesto di lavoro e che tale competenza del progettare interventi in ambito educativo si realizza in team con altre figure professionali ed è legata strettamente ad altre capacità, quali l’analisi ed l’interpretazione dei contesti educativi, la giustificazione delle decisioni prese, la scelta intenzionale di modelli di progettazione a sostegno delle azioni educative, la valutazione delle azioni educative realizzate, il lavoro in équipe. Le professionalità da formare – Educatore professionale socio-pedagogico nel CdL-L19 della Giustino Fortunato e di Educatore professionale socio-pedagogico ed Educatore per asilo nido e servizi per l’infanzia (D. Lgs. N. 56/2017) nel CdL-L19 di Uniba – hanno come *core competence* rispettivamente in Giustino Fortunato quella di saper “rilevare ed analizzare i principali elementi del contesto sociale di riferimento per progettare e gestire processi e ambienti formativi” e, in Uniba “competenze per elaborare, realizzare, gestire e valutare progetti educativi, al fine di rispondere alla crescente domanda educativa espressa dalla realtà sociale e dai servizi alla persona e alle comunità e abilità e competenze pedagogico-progettuali, metodologico-didattiche, comunicativo-relazionali, organizzativo-istituzionali al fine di progettare, realizzare, gestire e valutare interventi e processi di formazione continua, anche mediante tecnologie multimediali e sistemi di formazione a distanza” (Quadro A4.a).

Per favorire la descrizione dell’impianto organizzativo – nello specifico il coordinamento degli insegnamenti nell’ambito della SUA-CdS – che sottende l’organizzazione del dispositivo operativo scelto per la formazione mirata dell’abilità progettuale – il Laboratorio EduLabo di Uniba del II anno e Interventi nelle disabilità dello sviluppo del III anno (si veda par. 4) – presentiamo gli Obiettivi Formativi Finali e Specifici del CdL 19 (Quadro A 4.b.1), integrati delle modalità di attuazione (Figura 2), articolati secondo la tabella dei cinque contenuti *core* elaborata dal gruppo di studio Teco-D Pedagogia (Federighi, 2018) sulla base dei cinque descrittori di Dublino.

	<b>Competenze e conoscenze disciplinari</b>	<b>Competenze e conoscenze trasversali</b>
--	---	--

Obiettivi Formativi Finali e Specifici	Descrittore Dublino 1	Descrittore Dublino 2	Descrittore Dublino 3	Descrittore Dublino 4	Descrittore Dublino 5
	<b>Conoscenza e capacità di comprensione</b>	<b>Conoscenza e capacità di comprensione applicata</b>	<b>Autonomia di giudizio</b> (Quadro A 4.c)	<b>Abilità comunicative</b> (Quadro A 4.c)	<b>Capacità di apprendimento</b> (Quadro A 4.c)
	<b>Conoscenze: teorie e metodologie</b>	<b>Abilità: applicazione delle conoscenze</b>	<b>Sintetizzare e valutare</b>	<b>Saper comunicare</b>	<b>Capacità di apprendimento</b>
<p><b>(Unifortunato)</b> Modelli di progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi.</p> <p><b>(Uniba)</b> Competenze per elaborare, realizzare, gestire e valutare progetti educativi, al fine di rispondere alla crescente domanda educativa espressa dalla realtà sociale e dai servizi alla persona e alle comunità.</p> <p><b>(Uniba)</b> Abilità e competenze pedagogico-progettuali, metodologico-didattiche, comunicativo-relazionali, organizzativo-istituzionali al fine di progettare, realizzare, gestire e valutare interventi e processi di formazione continua.</p>	<p><b>(Unifortunato)</b> Conoscenza degli strumenti e delle norme che sono di supporto all'azione nei contesti educativi, dei principali strumenti teorici e metodologici utilizzati dalla ricerca empirica e sperimentale in campo pedagogico e delle scienze umane e sociali.</p> <p><b>(Unifortunato)</b> conoscenza dei concetti indispensabili per la riflessione didattica sull'agire educativo che si realizza nei vari ambienti e lungo tutto il corso della vita per la formazione nel mondo del lavoro.</p> <p><b>(Uniba)</b> Solida padronanza delle conoscenze di base relative all'ambito pedagogico e metodologico-didattico, nonché agli aspetti essenziali delle discipline filosofiche, psicologiche, sociologiche, e</p>	<p><b>(Unifortunato)</b> Capacità di applicare competenze psico-pedagogiche per risolvere problemi in diversi contesti [...]:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- effettuare analisi della domanda dei bisogni di persone, gruppi ed organizzazioni;</li> <li>- trasformare in obiettivi professionali i bisogni di persone, gruppi ed organizzazioni;</li> <li>- monitorare e modificare in itinere gli obiettivi e le azioni;</li> <li>- utilizzare efficacemente metodi e strumenti per la raccolta e l'analisi dei dati;</li> <li>- sviluppare attività negoziale e di mediazione tra singoli, gruppi ed organizzazioni;</li> <li>- utilizzare consapevolmente e gli strumenti informatici e le tecnologie della comunicazione a supporto delle azioni</li> </ul>	<p><b>(Unifortunato)</b> Raccogliere e interpretare dati (sui contesti e processi di apprendimento ma anche su di sé e sulle proprie modalità di relazione) e di individuare criteri utili a formulare giudizi autonomi (per l'analisi e la valutazione di ambienti formativi.</p> <p><b>(Uniba)</b> Applicare in modo critico e autonomo le strategie, le tecniche e gli strumenti della progettazione educativo-didattica, con un'attenzione specifica all'assunzione della responsabilità del proprio ruolo all'interno della rete territoriale dei servizi alla persona e alla comunità.</p>	<p><b>(Unifortunato)</b> Utilizzare i linguaggi convenzionali e/o nuove tecnologie comunicative per documentare i processi educativi esperiti e per presentarli agli interlocutori [...].</p> <p>Avanzare proposte, formularle ed argomentarle, in forma orale [...] o in forma scritta, sapendo gestire le diverse tipologie della scrittura professionale (format e formulari, report e progetti, modellistica in generale).</p> <p>Prendere parte a progetti condivisi, assumendo ruoli e mansioni nell'ottica del lavoro di gruppo o di team.</p> <p><b>(Uniba)</b> Competenze comunicativo-reazionali e di abilità sociali utili alla costruzione della relazione educativa, all'organizzazione e alla gestione dei gruppi, e al lavoro di équipe e di raccordo interistituzionale.</p>	<p><b>(Unifortunato)</b> Applicare metodi e strumenti di apprendimento sviluppati per aggiornare e approfondire i contenuti studiati [...].</p> <p>Raccogliere, organizzare e interpretare i dati in riferimento alle ricerche pedagogiche sia qualitative sia quantitative.</p> <p>Dotarsi degli strumenti cognitivi, teorici, relazionali, metodologici che permettono di perfezionare costantemente la propria formazione e la propria professionalità [...].</p> <p>Cogliere il significato dell'esperienza e della sua analisi critico-riflessiva per il miglioramento della propria professionalità [...].</p> <p><b>(Uniba)</b> Notevole valenza assumono l'esperienza del tirocinio e l'elaborazione del lavoro di tesi.</p>

	<p>dovrà essere in grado di comprenderne i nuclei concettuali irrinunciabili e reinterpretarli per l'analisi e comprensione dei problemi legati al settore della formazione nei diversi tempi e luoghi della vita.</p> <p><b>(Uniba)</b> Comprendere le emergenze formative del settore di intervento del suo profilo professionale.</p>	<p>progettuali e della creazione di ambienti di apprendimento.</p> <p><b>(Uniba)</b> Cogliere la problematicità delle situazioni educative nei diversi contesti e in riferimento a diversi soggetti analizzandole da punti di vista diversi (sociale, culturale, psicologico) al fine di formulare, autonomamente, adeguate ipotesi di intervento.</p> <p><b>(Uniba)</b> Le modalità e gli strumenti adoperati saranno il cooperative learning, problem solving, laboratori che attraverso la presentazione finale di relazioni e mappe concettuali relative agli argomenti affrontati permetteranno una verifica appropriata di quanto acquisito dallo studente.</p>			
--	--	---	--	--	--

	<p><b>Istruzione</b> lezioni frontali e dialogate, esercitazioni, reperimento in autonomia di informazioni e approfondimenti rispetto ai temi trattati.</p> <p><b>Valutazione</b> - prove scritte a risposta chiusa o a risposta aperta, esposizioni ed argomentazioni orali, presentazioni di progetti e di approfondimenti, analisi di caso.</p>	<p><b>Istruzione</b> lezioni e attività di riflessione critica, studio di casi di applicazione, attività di simulazione e didattica interattiva online - in particolare nelle discipline della didattica e della psicologia (...) laboratori virtuali.</p> <p><b>Valutazione</b> relazioni scritte o produzioni di contenuti digitali (narrazioni digitali, video) in cui lo studente applica strumenti e metodologie di osservazione, progettazione e documentazione.</p>	<p><b>Istruzione</b> Integrazione tra insegnamenti di base e laboratori professionalizzanti.</p> <p><b>Verifica</b> produzione e discussione di un elaborato.</p>	<p><b>Istruzione</b> Integrazione tra Insegnamenti specifici e laboratori professionalizzanti.</p> <p><b>Verifica</b> analisi delle tipologie di prestazione – es. esposizione orale dei contenuti e documentazione multimediale delle attività.</p> <p><b>Insegnamenti (estratto):</b>- Didattica e pedagogia speciale;  - Pedagogia sperimentale  - Pedagogia generale  - Psicologia dello sviluppo  - Abilità informatiche  - Lingua inglese (B1).</p>	<p><b>Istruzione</b> Percorso di studi complessivo e laboratori professionalizzanti.</p> <p><b>Verifica</b> competenze di studio e di ricerca anche tramite TIC, in contesti individuali e di gruppi, sulla base delle esperienze condotte con laboratorio pratico [...].</p> <p><b>Insegnamenti (estratto):</b>  - Pedagogia generale;  - Didattica e pedagogia speciale;  - Pedagogia sperimentale e valutazione educativa;  - Psicologia dello sviluppo.</p>
--	--	--	---	---	---

Figura 2. OFF e OFS dei CdL-19 Uniba e Giustino Fortunato.

Come si legge nel documento, la piattaforma comune offerta dalle discipline pedagogiche, unita all'universo delle scienze umane e una più puntuale focalizzazione sulle "competenze di natura didattica, di pedagogia sperimentale e di valutazione [consentono] all'educatore il possesso di strumenti adeguati di progettazione e programmazione educativa legati a competenze elevate nella analisi del bisogno educativo individuale e di gruppo" (Quadro A 4. a).

Analizziamo nello specifico un passaggio: "Obiettivo formativo del Corso di Laurea [...] è [...] preparare laureati in grado di padroneggiare un ampio repertorio di strumenti tecnico-operativi necessari per identificare e rilevare la presenza di bisogni educativi/formativi, per progettare e realizzare interventi coerenti con le esigenze riscontrate, verificarne e valutarne gli esiti, stabilire relazioni con il contesto di riferimento, creare sinergie tra le diverse strutture e professionalità coinvolte" (Quadro A 4. a).

Come richiamato nei paragrafi precedenti, chi si forma all'abilità progettuale, al fine di produrre *artefatti*, al fine di *progettare* (legare azioni ad obiettivi) e di *programmare* (legare tempi, spazi, vincoli e risorse) deve per prima cosa disporre di modelli da adattare intelligentemente alle differenti situazioni e al contesto ed essere, per questo, stimolato tanto sul piano dell'intuizione, creatività, improvvisazione, espressività quanto sul piano *tecnico-scientifico*, fatto di regole e procedure. Il CdL deve, quindi, prima di tutto fornire

ampia modellistica: di strumenti tecnico-operativi utili a identificare/rilevare eventuali bisogni educativi/formativi; di procedure (nel senso di *progettazione*) che simulino la valutazione della coerenza rispetto alle esigenze riscontrate e la verifica degli esiti; di procedimenti (nel senso di *programmazione*) che simulino la realizzazione degli interventi – sempre a livello di secondarizzazione (Damiano, 2013). A questo concorrono gli insegnamenti del I e del II anno che forniscono appunto i costrutti concettuali generali (*Regola generale* - Pedagogia generale e Sociale, Didattica Generale e Tecnologie educative, Informatica) nonché esempi di procedure/i procedimenti metodologici più specifici propri delle scienze dell'educazione (*Regola specifica* - Pedagogia Speciale e didattica dell'Integrazione, Valutazione educativa e Assicurazione della Qualità, Pedagogia sperimentale). Gli insegnamenti afferenti altre scienze umane del I, del II e del III anno – es. Psicologia dell'educazione, Sociologia dei processi educativi, Neuropsichiatria infantile etc. – forniscono le necessarie informazioni, indispensabili alla selezione del *risultato* finale, offrono quella malta da applicare allo schema logico-operativo, funzionale all'elaborazione dell'intervento progettuale ma di marca metodologico-didattica. Una precisazione va fatta in riferimento al CdL-L19 di Uniba e al relativo apparato documentale contenuto nella SUA. Dopo il cambio di coordinamento del corso, avvenuto a fine 2019, è stato avviato un processo di revisione/integrazione documentale della SUA e dei dispositivi del Tirocinio oltre che approvata l'adesione del Corso alla Sperimentazione Teco-D e al gruppo di lavoro Teco-D Pedagogia coordinato dal Prof. Federighi. Anche in ragione del proficuo confronto attivato a seguito delle partecipazioni alla rete sperimentale, si prevede di portare in approvazione entro giugno 2020 alcune modifiche SUA che recepiscono i processi di innovazione avviati e capitalizzano le migliori pratiche svolte nel corso negli ultimi anni. Per cui, al necessario apprendimento di regole generali e specifiche e di risultati concreti – assicurato dal coordinamento di insegnamenti in SUA-CdS durante il percorso triennale – seguono le strutturazioni di luoghi *mentali-fisici* (Damiano, 2013; Laneve, 2003), i laboratori del CdL-L19, dispositivi operativi in cui lo studente comincia ad esercitare l'abilità progettuale e il repertorio di competenze indicato nella SUA-Cds.

### **3.1. Il dispositivo laboratoriale *Interventi nelle disabilità dello sviluppo* (UniFortunato)**

Per dispositivo didattico intendiamo non solo “strumentazioni tecnologiche (analogiche o digitali) ma anche apparati culturali, concettuali e normativi: una strategia di azione, l'organizzazione dello spazio e del tempo o le modalità con cui si fanno interagire gli attori presenti nel sistema” (Parmigiani, 2017, p. 232) (Bonaiuti, Calvani, & Ranieri, 2007). Nello specifico, i dispositivi progettuali hanno come finalità ultima l'orientamento delle azioni di chi apprende attraverso un'organizzazione interna degli elementi didattici (Damiano, 2006) che forniscono schemi di primo (*framework* metodologici e concettuali – es. consegne e modalità di lavoro) e di secondo (strumenti operativi) livello.

Il dispositivo didattico in cui misurarsi con il proprio sapere tacito ed esplicito, in cui è possibile “una dimensione progettuale e operativa” (Vigo, 2005, p. 154) che pone davvero al centro lo studente in quanto impegnato nella creazione di un prodotto finale (Fried-Booth, 2002) è il laboratorio, luogo per eccellenza della simulazione, della formazione secondarizzante (Damiano, 2013). Il laboratorio ibrido (Parmigiani, 2011; Van Diggelen & Overdijk, 2007), in più, favorisce l'incontro tra strutture formali e contesti informali e chiarisce meglio allo studente, a livello metacognitivo, i percorsi formativi da svolgere.

Nella SUA si legge che il CdS fornisce “specifiche attività formative e laboratoriali [...] realizzate attraverso pratiche di simulazione e documentazione, basate su esperienze applicative e operative ai fini di un’acquisizione di competenze nelle metodiche di intervento educativo e formativo [che vengono] articolate in lavori di piccolo-medio-grande gruppo [per assicurare competenze riguardanti] aspetti relazionali e/o gestionali proprie della comunicazione didattica” (Quadro A4.a) che, tuttavia, si realizzano in ambienti digitali (social software) .

Come aiuta a descrivere la progettazione F-V-P, chiarita nella sua componente abduktiva (si veda par. 2.), chi progetta parte dalla *regola* (modello) per ricavare il *risultato* (progetto) che serve a riconoscere un *caso* concreto (caso) e chi si forma all’abilità progettuale, per arrivare ad elaborare un modello operativo in pratica – in altri termini, per scrivere un progetto, che è un processo mentale di tipo strumentale – dovrebbe potersi esercitare prima a costruire un probabile percorso risolutivo – ossia simulare un percorso (progetto), simularne l’implementazione (programma) e simularne la verifica di efficacia, a partire sempre da un caso concreto in base appunto ad un modello noto – che è, invece, un processo mentale di tipo ideativo. Tale modello noto verrà a sua volta adattato successivamente non solo in base ad una nuova casistica ma in funzione dell’esito dei precedenti risultati.

Il Laboratorio *Interventi cognitivi-comportamentali nelle disabilità dello sviluppo* è stato il primo laboratorio inserito nel CdL, al suo secondo anno di attivazione. Il modulo A *Interventi nelle disabilità dello sviluppo* ha lo scopo di esercitare le abilità progettuali di intervento dell’educatore nel campo delle disabilità – specificamente cognitive, in particolare la Sindrome dello Spettro Autistico – e di collaborazione con le altre figure professionali dell’abilitazione e della riabilitazione (es. tecnico della riabilitazione cognitiva, operatorie ABA, etc.); è da considerare frutto di una sperimentazione inter-Corsi – L-19 Scienze dell’educazione, L-24 Scienze e tecniche psicologiche e LM Esperto negli interventi cognitivo-comportamentali, e di un complesso lavoro di orchestrazione, a livello metodologico ed istituzionale (Orefice e Guraziu, 2018), riprodotto sul piano procedurale ad ogni aggiornamento dell’offerta formativa – come per l’istituzione del II Laboratorio per gli interventi nello svantaggio sociale.

L’interazione tra contenuti e modalità di indagine è stabilita già a livello di SUA CdL ma per la realizzazione del laboratorio *Interventi nelle disabilità dello sviluppo* sono state realizzate specifiche connessioni tra gli insegnamenti di Didattica generale e Psicologia dell’Educazione (I anno), Pedagogia speciale e Didattica dell’integrazione (II anno), Psicologia dell’educazione e dello sviluppo (III anno). Il Laboratorio è stato articolato in due moduli: A) interventi metodologico-didattici e B) interventi riabilitativi. Il primo modulo ha previsto cinque momenti che scandiscono le corrispondenti fasi del processo di progettazione F-V-P (si veda il par. 2) (Figura 3).

Come riportato nella SUA-CdL-19 (Quadro B 1.d), anche per il laboratorio *Interventi nelle disabilità dello sviluppo* – Modulo A, il grado di apprendimento degli studenti è monitorato a più livelli attraverso:

- sistema di tracciamento delle attività formative (es. *reporting* utilizzato da docenti e e-tutor);
- valutazione didattico-tecnica da parte di docenti e e-tutor (es. quantità/qualità delle interazioni, rispetto delle scadenze, consegna degli elaborati, etc.);
- verifiche formative in itinere e autovalutazione (es. test *multiple choice*, simulazioni, elaborati, progetti, etc.).

Inoltre, è possibile per ciascuno/a studente/ssa personalizzare il percorso laboratoriale in base alle esigenze specifiche, in particolare in ragione de:

- i livelli in ingresso – esiti nei moduli degli Insegnamenti di base – Didattica generale, Pedagogia speciale e Didattica dell'integrazione (si veda Attività 1-2, Fase 1 Abduzione; Attività 1, Fase 2 Sintesi);
- i livelli in itinere – capacità sviluppate nel corso del laboratorio (si veda Attività 1, Fase 4. Confronto) – che hanno effetto sulla modifica del percorso (o Attività 1, o Attività 2, Fase 5. Descrizione).

Fase	Funzione dell'attività	Attività	Risorse
<b>1. Abduzione</b>	Esplicitazione delle finalità e identificazione delle variabili desiderate (ipotesi finale) tramite processo abduittivo. REGOLA	1. Richiamo dei modelli di progettazione degli interventi (Didattica generale) e specifici per la disabilità (Pedagogia speciale e Didattica dell'integrazione).	Video lezioni pregresse. Web lesson 'ad hoc'.
<b>2. Sintesi</b>	Costruzione del percorso che prefigura le fasi e l'articolazione dell'intervento.  RISULTATO 1	1. Richiamo del modello PEI Piano Educativo Individualizzato (Pedagogia speciale e Didattica dell'integrazione). 2. Presentazione del Progetto di intervento abilitativo sul caso A (Progetto A).	Video lezioni pregresse. Web lesson 'ad hoc'.  E-tivity: lettura/analisi individuale dei documenti (caso-studio).
<b>3. Simulazione</b>	Costruzione del percorso in base a variabili simulate.  CASO  RISULTATO 1.1	1. Richiamo del profilo funzionale (Psicologia dell'Educazione e dello Sviluppo) e necessità apprenditive (Pedagogia speciale e Didattica dell'integrazione). 2. Presentazione del caso-studio tipo-A.  3. Elaborazione del Progetto di intervento abilitativo tipo-A (Progetto tipo-A).	Video lezioni pregresse. Web lesson 'ad hoc'.  E-tivity: lettura/analisi individuale dei documenti (caso-studio). E-tivity: elaborazione individuale del progetto.
<b>4. Confronto</b>	Confronto tra variabili desiderate e simulate per verificarne l'accettabilità.	1. Confronto tra Progetto A e Progetto tipo-A (si veda Risultato 1 e Risultato 1.1.).	Attività di auto-verifica. Valutazione esterna: analisi del progetto.
<b>5. Descrizione</b>	Diversificazione delle soluzioni rispetto al modello. ( <i>verifica sufficiente</i> ) Realizzazione vera e propria. RISULTATO 1.1.1	1. Elaborazione del Programma tipo A: spazio, tempi, attività, risorse materiale e umane, etc.	E-tivity: elaborazione individuale del programma.

( <i>verifica insufficiente</i> ) Riformulazione. RISULTATO 1.2	2. Adattamento del Progetto tipo-A in base all'esito del confronto.	E-tivity: elaborazione individuale del progetto.
---	---	---

Figura 3. Laboratorio Interventi nelle disabilità dello sviluppo. Modulo A Interventi metodologico-didattici.

Come riportato nella SUA-CdL-19 (Quadro B 1.d), anche per il laboratorio “Interventi nelle disabilità dello sviluppo” – Modulo A, il grado di apprendimento degli studenti è monitorato a più livelli attraverso:

- a. sistema di tracciamento delle attività formative (es. *reporting* utilizzato da docenti e e-tutor);
- , b. valutazione didattico-tecnica da parte di docenti e e-tutor (es. quantità/qualità delle interazioni, rispetto delle scadenze, consegna degli elaborati, etc.);
- , c. verifiche formative in itinere e autovalutazione (es. test *multiple choice*, simulazioni, elaborati, progetti, etc.).

Inoltre, è possibile per ciascuno/a studente/ssa personalizzare il percorso laboratoriale in base alle esigenze specifiche, in particolare in ragione de:

- i livelli in ingresso – esiti nei moduli degli Insegnamenti di base – ‘Didattica generale’, ‘Pedagogia speciale e Didattica dell’integrazione’ (cfr. Attività 1-2, Fase 1 Abduzione; Attività 1, Fase 2 Sintesi);
- i livelli in itinere – capacità sviluppate nel corso del laboratorio (cfr. Attività 1, Fase 4. Confronto) – che hanno effetto sulla modifica del percorso (o Attività 1, o Attività 2, Fase 5. Descrizione).

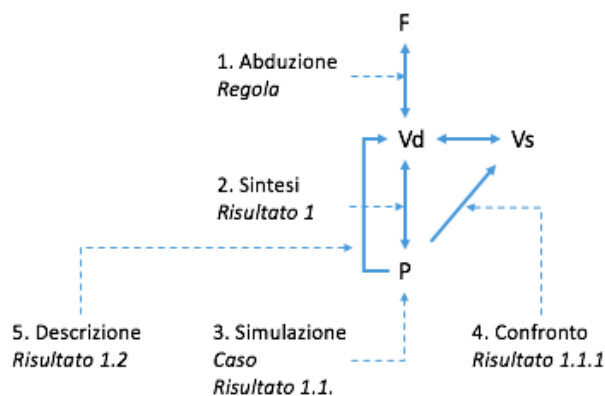


Figura 4. Laboratorio Interventi nelle disabilità dello sviluppo. Impianto Modulo A – Progettazione F-V-P.

Nello specifico, la personalizzazione del percorso è garantita attraverso la differenziazione delle risorse (web lesson ad hoc, casi-studio confacenti le conoscenze pregresse di studenti/sse) (Figura 3, Risorse).

Il processo di progettazione F-V-P (Figura 4) alla base del Modulo A del laboratorio *Interventi nelle disabilità dello sviluppo*, oltre che esplicitare i legami esistenti tra le fasi del percorso, permette di descrivere anche il monitoraggio del processo formativo da

effettuare: esplicita, infatti, il legame esistente tra i livelli in ingresso (media dei moduli di base – Attività 1, Fase 1), quelli intermedi (si veda Attività 1 e Attività 2, Fase 5) e in uscita (esito finale del laboratorio). A titolo puramente esemplificativo riportiamo nella Figura 5 la rilevazione della media dei voti in ingresso, in itinere e finali, effettuata su tre tipologie di studenti, che offre dati funzionali alla valutazione dell'efficacia del Modulo A e che verrà implementato sulla totalità degli studenti durante l'a.a. 2019/20.

Tipologia di studente	Media in ingresso	Media in itinere*	Esito
A**	28,7	29.2	n.p.
B***	28	28.3	n.p.
C****	n.p.	27.6	n.p.
Tot.		28.36	n.p.

\* somma dell'esito dell'attività di auto-valutazione e della valutazione esterna  
 \*\* studente con il 100% dei CFU dei moduli di base (studente iscritto al CdL)  
 \*\*\* studente con il 50% dei CFU moduli di base (es. proveniente da altro CdL, con esami parzialmente riconosciuti)  
 \*\*\*\* studente senza certificazione dei moduli di base (es. proveniente da altro CdL)

Figura 5. Rilevazione della media dei voti in ingresso, in itinere e finali.

Al termine dell'A.A. 2019/20, come nell'ipotesi, per tutti gli studenti iscritti III anno del CdL che avranno completato il percorso laboratoriale sarà possibile ricavare l'andamento dei livelli in ingresso (*input*) e in quelli in uscita (*output*) e, di conseguenza, verificare la presenza di una correlazione tra media in ingresso ed esito finale.

### 3.2. Il dispositivo laboratoriale *EduLabo* (Uniba)

Lo statuto della didattica laboratoriale è strettamente connesso allo sviluppo della competenza del *saper progettare* per due ragioni. Anzitutto perché l'azione dello studente che esso richiede implica la messa in atto di una razionalità poetica. Eppoi perché attiva la peculiare esperienza dell'autoanalisi riflettente, particolarmente preziosa per lo studente che si prepara a diventare educatore. L'autoanalisi riflettente ha, infatti, il potere di *educare* lo sguardo dello studente sul proprio sé esistenziale e professionale in formazione: processo indispensabile per lo sviluppo di quello *stile fenomenologico* di accostamento alla realtà educativa richiesto dall'agire educativo (si veda il par. 2.2.). Per un educatore è fondamentale, nel disegno di una progettazione, saper leggere la propria interiorità e le dinamiche di gruppo; saper riconoscere le trame relazionali e comunicative che si creano nel contesto osservato, apprenderne la gestione. Il disegno di una progettazione non ne può prescindere. Per questo, dal 2007, nell'offerta formativa della L19 dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro è presente *EduLabo*, laboratorio che usa l'approccio autobiografico *Self-Study Research* (SSR) (Bullough & Pinnegar, 2001; Elbaz-Luwisch, 2002; Perla, 2015; Samaras, Hicks, & Berger, 2007). L'approccio autobiografico *Self-Study* è basato sul presupposto che l'educare sia un atto sostanzialmente *autobiografico* e che esista un continuum fra azione, rappresentazione e riflessività. Agire, pensare e scrivere sono profondamente connessi e in questo *triangolo* la scrittura è la possibilità dell'*oltre*: è il dispositivo che schiude il pensiero alla progettazione della trasformazione dell'esistente. È propria di *EduLabo* la doppia cifra formativa: critico-riflessiva e narrativa insieme. Lo studente in *EduLabo*, oltre che apprendere a riflettere su di sé e sulla realtà professionale che lo attende, comincia ad accostare anche un metodo di lavoro – lo scrivere autobiografico – da capitalizzare anche nella prospettiva di costruzione dell'identità professionale e dello sviluppo professionale successivo. Si intuisce quanto lo sviluppo di tale apprendimento sia importante nella promozione della competenza progettuale. La vita di un professionista dell'educazione è costellata da scelte dilemmatiche quotidiane che

sfuggono a *script* professionali preordinati. È a causa di tale difficoltà che le connessioni fra le teorie educative e le azioni effettive in campo educativo non sempre risultino lineari agli occhi di uno studente universitario che si prepara a diventare un professionista in tale ambito. Muovendo da logiche diverse da quella del pensare deduttivo o induttivo (ovvero le logiche della rappresentazione il più possibile verosimile del mondo) la logica *Self-Study* sostiene il formarsi di quel paradigma formativo della mente che ha il *potere* di rendere perspicui, all'*occhio* dello studente, i numerosi livelli *impliciti* dell'azione educativa, perlopiù oscuri per ragioni che attengono alla natura del sapere pratico (Agrati, 2008; Laneve, 2005; Perla, 2010). La metodologia di lavoro di EduLabo consta di cinque steps, costanti, focalizzati sulla ricorsività del processo di decostruzione (effettuata sull'oggetto scelto) e pratica ri-costruttiva (dell'oggetto scelto):

1. *sensemaking* e avvio del processo SSR con lettura delle Linee Guida;
2. sottoscrizione del patto autobiografico;
3. avvio delle attività di scrittura sull'oggetto scelto;
4. analisi delle scritture;
5. restituzione delle scritture e avvio della fase ermeneutica.

Col primo step si dà avvio a una fase decostruttiva (*sensemaking*) – configurata in due/tre incontri – nel corso dei quali vengono attivati *setting* di brainstorming su costrutti diversi. Il *progettare in educazione* è uno di questi. Nel corso di tali incontri si gettano le basi per la costruzione di un clima armonico, utile ad attivare la disposizione all'apprendere. Si esplorano le pre-comprensioni riguardo l'azione della progettazione educativa, si mettono a confronto le esperienze e le si condivide. Un problema segnalato dai pratici in riferimento all'azione di progettazione in ambito educativo è, molto spesso, l'assenza delle condizioni iniziali della condivisione fra professionisti diversi: l'educatore si ritrova a dover essere promotore delle condizioni della condivisione. In questa fase gli studenti fanno esperienza esattamente dello sviluppo di questa sotto-abilità: dare significato al momento iniziale della costruzione del *setting* progettuale. Questa prima fase si conclude con la consegna di lettura delle *Guidelines for Quality in Autobiographical Forms of Self-Study Research* di Bullough e Pinnegar (2001) che accompagnano lo studente nello step successivo. Terminata la fase di *riscaldamento*, si entra nel *setting* narrativo vero e proprio con la presentazione/realizzazione del patto autobiografico d'aula (Lejeune, 1986). Si tratta di un accordo letto e sottoscritto dagli studenti nel rispetto di due condizioni che il docente è tenuto a rispettare: l'anonimato e l'avalutatività. Nel patto si accoglie, nella dimensione del *compito* comunque presente nella didattica formale universitaria (in questo caso il come si costruisce una progettazione educativa) anche la dimensione della leggerezza, del non-dicibile che interseca il compito attraverso il frammento del ricordo personale. Nel terzo step si presentano alcuni sollecitatori finalizzati a introdurre al tema scelto. I sollecitatori possono essere vari: filmici, fotografici, letterari, tutti in qualche modo utili ad evocare l'oggetto di scrittura scelto. Nel caso della progettazione, è utile scegliere sollecitatori in grado di evocare la dimensione del *progetto* della/nella propria vita: cosa vuol dire pensarsi in un progetto? Quando si comincia a sentire il bisogno di progetto? L'esplorazione delle possibili risposte si svolge in più di un incontro perché le scritture richiedono un tempo congruo. Nel quarto passaggio le scritture vengono raccolte e sottoposte ad analisi quali-quantitativa. L'analisi è un momento chiave di EDULabo e introdurla nel protocollo autobiografico dell'educatore è anche un modo per far familiarizzare gli studenti con l'uso di alcune procedure e strumenti di metodologia della ricerca, con la possibilità *dell'affondo ermeneutico* che esse consentono. In EDULabo, scopo dell'analisi è di riuscire a penetrare maggiormente la trama delle narrazioni scritte e a individuare alcune categorie ricorrenti attorno alle quali tale trama si organizza. Per identificare le categorie ricorrenti utilizziamo

la procedura QDA (Qualitative Data Analysis) nella versione meno oggettivistica, quella di Strauss e Corbin (1990), affiancandole l'uso del software *NVivo*. I dati emersi dalle analisi vengono restituiti agli studenti sotto forma di grafici che diventano la base di partenza dello step successivo. Il quinto step prevede la condivisione delle analisi e delle scritture che resta opzionale. In genere gli studenti vincono la ritrosia e scelgono di condividere i loro scritti, il che è un bene, perché solo la condivisione permette di *espandere* il movimento individuale, tipico della scrittura, all'intero gruppo di scriventi, attivando risonanze e mettendo in comune salienze, temi, ricorsività.

Gli studenti hanno così modo di scoprire che esistono comunanze e divergenze riguardo l'esperienza del progetto svolta a livello personale, con punti di connessione e punti di opposizione fra i vari prodotti testuali. Tanto le comunanze quanto le divergenze sono funzionali al prendere forma dei significati fondamentali del saper progettare che deve far dialogare la dimensione *personale* (cosa il progetto significa per me, per la mia vita) con la dimensione *scientifica* (perché l'azione della progettazione deve conservare un suo profilo di scientificità, sia pure *soft*, come ricorda Laurillard (2012) che parla di progettazione nei termini, appunto, di una scienza). In quest'ultimo step si introducono i modelli presenti in letteratura e gli artefatti relativi cui essi danno corpo. L'esperienza EDULabo dimostra, al di là dei contenuti specifici scelti, tutto il valore dispiegato dalla didattica laboratoriale quando questa venga assunta a mediatore privilegiato nei curricula di Scienze dell'Educazione e della Formazione che puntino, come è sempre più opportuno oggi, allo sviluppo di competenze personali e professionali degli studenti futuri educatori o insegnanti.

Il Laboratorio, oggi introdotto come parte strutturale nel curriculum della formazione iniziale dell'educatore, è un potente generatore di senso. L'interazione tra docente e studenti e tra teoria e pratica della didattica laboratoriale sono punti cardinali dai quali muovere per implementare e supportare processi didattici innovativi nei corsi rivolti alla formazione delle professionalità educative. Gli educatori dovrebbero progettare gli ambienti del lavoro educativo (intesi non solo in senso materiale, ma anche cognitivo ed emotivo) come strategia naturale della loro pratica professionale. E l'approccio a una nuova consapevolezza progettuale può essere, attraverso tali mediatori, ampiamente documentato come avvenuto con EduLabo (Perla, 2015).

#### **4. Conclusioni**

Sviluppare la competenza progettuale del futuro educatore, stimolare in lui la capacità di ipotizzare e realizzare interventi educativi in contesti complessi, potrebbe, allora, realizzarsi attraverso l'offerta di modelli di intervento e dispositivi pratici di adattamento di questi ai casi specifici. In quanto competenza complessa dell'agire educativo (Perla & Riva, 2016), la competenza progettuale deve necessariamente mantenere la sua duplice anima, globale e analitica, fatta di sguardo clinico e tecnicità (Fabbri, 2013; Palmieri, 2016; Pellerey & Grzadziel, 2011).

Per un verso il progettista, nel suo specifico agire educativo, dev'essere capace non solo di cogliere centinaia e migliaia di segni della realtà su cui interviene ma di farli convergere in "punto di saturazione" (Perla, 2016, p. 34) – e per disporsi a questo, il suo percorso di formazione deve provvedere a modelli generali di osservazione e di lettura della realtà (forniti dagli insegnamenti) oltre che prevedere luoghi specifici di esercizio/simulazione delle pratiche di intervento (possibili nei laboratori). Per altro verso, il progettista in ambito

educativo, comunemente al lavoro progettuale in qualunque altro settore, deve procedere per *internalizzazione, rappresentazione ed esternalizzazione* (Eisner, 1985; Kehle & Lester, 2003; Toppano, 2007) di quanto è da realizzare (sia essa un'attività più o meno complessa o un vero e proprio *artefatto*) – e per questo il suo percorso di formazione deve garantirgli cognizioni di base e procedure indiziarie (Zingale, 2015), di soluzione simulata dei problemi (Fregonese, 2019)<sup>14</sup>.

Gli impianti (si veda SUA - Figura 2) e i dispositivi laboratoriali – *Interventi nelle disabilità dello sviluppo* (par. 3.1.) e *EduLabo* (par. 3.2.) – rispettivamente dei CCdSS Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro e Scienze dell'Educazione dell'Università Telematica Giustino Fortunato rappresentano due esempi operativi di come è possibile sviluppare l'abilità progettuale dell'educatore (Figura 1), guidati da un approccio didatticamente educativo (Perla, 2016), esplicativo del carattere complesso di tale abilità.

I modelli descrittivi dell'abilità progettuale, l'abduzione e terzo-educativo (si veda par. 2.1., 2.2.), che hanno ispirato i due esempi operativi, richiamano alla struttura fondamentale ternaria del lavoro educativo – relazione educatore, educando e oggetto specifico/caso singolo (Perla, 2016) – e, aspetto peculiare, alla stretta correlazione tra oggetto/caso e metodo (ibidem).

Dal confronto dei contenuti delle schede SUA (Figura 2), è possibile individuare un sotteso *fill rouge* che lega i descrittori due (Conoscenza e capacità di comprensione applicata) e tre (Autonomia di giudizio) e le relative abilità/competenze, la capacità fare ricorso a metodi, strumenti, a strategie e tecniche ma in maniera 'autonoma', non procedurale ma come frutto del confronto con l'esperienza.

Come si desume anche dalle descrizioni dei dispositivi laboratoriali (par. 3.1. e 3.2.), è possibile offrire ai futuri/e educatori/rici percorsi di recupero delle proprie conoscenze da sottoporre al vaglio della simulazione di casi concreti (si veda Laboratorio *Interventi nelle disabilità dello sviluppo*) oppure di *sensemaking* da attivare con specifici sollecitatori (si veda EduLabo) e, in questo, evocare la dimensione del progetto a partire sempre da un dato di realtà.

Per lo sviluppo della competenza progettuale del futuro educatore, le due esperienze suggeriscono approfondimenti su più piani, teorici ed operativi riguardanti:

- la complessità stessa dell'abilità progettuale, ulteriormente dispiegata nella sua struttura triadica (educatore che interviene – educato verso cui si interviene – metodo di intervento) – sia nella componente abduzione del modello progettuale Finalità-Variabili-Percorso (Rossi & Toppano, 2009) quanto dell'approccio fenomenologico del Terzo educativo (Perla, 2016);
- una regia didattica che organizzi gli insegnamenti del CdL-19 in modo funzionale alla realizzazione di specifici dispositivi – sull'esempio del laboratorio *Interventi nelle disabilità dello sviluppo* o EduLabo descritto – e da assumere in forma

---

<sup>14</sup> Il progettista potrebbe arrivare a descrivere la procedura di intervento con parole simili a quelle di Sherlock Holmes: “mi espongono tutti gli indirizzi, e io, in generale, con l'aiuto delle mie cognizioni [...] riesco a illuminarli. C'è una forte analogia tra i vari (casi) come un'aria di famiglia [...] E se lei ha sulla punta delle dita i particolari di novecentonovantanove (casi), è ben difficile che non riesca a chiarire il millesimo” (Doyle, 2015, p. 24).

*molecolare*, ossia utili ciascuno a fornire regole generali, procedure e casistiche al alla fase di esercitazione dell'abilità progettuale in sede di laboratorio;

- l'allestimento dei laboratori di abilità progettuale – che comincia da molto lontano, richiede un ripensamento dell'intero impianto della CdS, la collaborazione interdisciplinare – è quanto già avviene tra territori *limitrofi*”, come Pedagogia Speciale e la Psicologia dello Sviluppo (Zappaterra, 2014) – se non proprio un ripensamento co-epistemologico – tra Didattica e Didattica disciplinare (Perla, Brusa, & Vinci, 2018) – anche tra territori solo apparentemente distanti.

Come nello sviluppo della competenza progettuale per il profilo professionale dell'educatore, il sapere didattico non deve perdere l'occasione di mettersi al servizio: (i) della formazione dell'educatore e di ogni figura abbia nel suo profilo l'abilità progettuale; (ii) della progettazione dei corsi che abbiano tra i propri *learning outcomes* la formazione di figure esperte nella progettazione; (iii) – non ultimo – dei sistemi di gestione e di assicurazione della qualità dei processi di formazione universitaria.

Attraverso la presa di coscienza circa l'urgenza di dare sostanza metodologico didattico al profilo di formazione degli studenti avviati alla professione educativa e il ricorso a metodi – di formazione e di professionalizzazione – didatticamente educativi (Perla, 2016), il sapere didattico è destinato ad assumere sempre maggiore centralità anche nei processi organizzativi dell'*higher education* (Felisatti & Serbati, 2017; Perla, 2018; 2019) e a realizzare quell'*oltrepassamento della soglia* (Perla & Riva, 2016) che lo voleva relegato al solo campo scolastico.

### Riferimenti bibliografici

- Abbagnano, N. (1959). Introduzione. In J. Dewey (Ed.), *Esperienza e natura* (pp. V-XXII). Torino: Paravia.
- Agrati, L. S. (2008). *Alla conquista del sapere pratico. Il laboratorio nella formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Agrati, L. S. (2016). La competenza progettuale dell'insegnante. Esplicitazione della componente abduzione. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 14(3), 155–164.
- Aristotele (2008). *Le tre etiche*. Milano: Bompiani.
- Berti, E. (1990). Il metodo della filosofia pratica secondo Aristotele. In A. Alberti (Ed.), *Studi sull'etica di Aristotele* (pp. 23-63). Napoli: Bibliopolis.
- Bertolini, P. (2001). *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, Milano-Firenze: La Nuova Italia.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., & Ranieri, M. (2007). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei processi formativi*. Roma: Carocci.
- Bullough, R. V., & Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher*, 30(3), 13–21.
- Cedefop. Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (2015). *Skills, qualifications and jobs in the EU: the making of a perfect match? Evidence from Cedefop's European skills and jobs survey*. Luxembourg: Publications Office.

- Cerri, R. (2017). Progettazione, azione, valutazione e documentazione. Unitarietà e articolazione dell'agire didattico. In P. C. Rivoltella & P. G. Rossi (Eds.), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 105-119). Brescia: La Scuola.
- Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza. Temi, problemi e prospettive della nuova ricerca didattica*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65. *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*.
- Dewey, J. (1959). *Esperienza e natura*. Torino: Paravia
- Doyle, A. C. (2015). *Uno studio in rosso* (16<sup>th</sup> ed.). Milano: Feltrinelli.
- Eco, U., & Sebeok, Th. A. (1983). *Il segno dei tre. Peirce, Holmes, Dupin*. Milano: Bompiani.
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination. On the design and the evaluation of school programs* (2<sup>nd</sup> ed.). New York, NY: MacMillan.
- Elbaz-Luwisch, F. (2002). Writing as inquiry: Studying the teaching self in writing workshops. *Curriculum Inquiry*, 32(4), 403–428.
- Fabbri, L. (1994). *Ricerche pedagogiche e pratiche educative. Per una pedagogia come scienza pratica*. Napoli: Tecnodid.
- Fabbri, L. (2010). Ricerca pedagogica e pratiche lavorative. In L. Fabbri & B. Rossi (Eds.), *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione* (pp. 15-34). Milano: Guerini e associati.
- Fabbri, L. (2013). La progettazione. dalla razionalità tecnica alla logica riflessiva. In E. Corbi, M. Striano, & M. R. Strollo (Eds.), *Pedagogia, storia, politica e società. Scritti in onore di Vincenzo Sarracino* (pp. 47-60). Napoli: Liguori.
- Fadda, E. (2013). *Peirce*. Roma: Carocci.
- Federighi, P. (2018). The core contents of pedagogy for the first degree in Education Sciences. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 18(3), 19–36. <https://doi.org/10.13128/formare-24609> (ver. 15.07.2020).
- Felisatti, E., & Serbati, A. (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Fregonese, E. (2019). Filosofia e progetto. Breve storia di una vicenda attuale. *Rivista di estetica*, 71, 117–147.
- Fried-Booth, D. L. (2002). *Project Work*. Oxford: Oxford University Press.
- Gage, N. L. (1978). *The scientific basis of the art of teaching*. New York, NY: Columbia University.
- Gauthier, C. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherche contemporaines sur le savoir des enseignants*. Paris-Bruxelles: De Boeck Université.
- Guasti, L. (1996). *Valutazione e innovazione*. Novara: De Agostini.

- Jorro, A., de Ketele, J. M., & Merhan, F. (2017). *Les apprentissages professionnels accompagnés*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Kehle, P. E., & Lester, F. K. (2003). A Semiotic Look and Modeling Behavior. In R. A. Lesh & H. M. Doerr (Eds.), *Beyond Constructivism: Models and Modeling Perspectives on Mathematics Problem Solving, Learning, and Teaching* (pp. 97-122). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Laneve, C. (2003). *La didattica tra teoria e pratica*. Brescia: La Scuola.
- Laneve, C. (Ed.). (2005). *Analisi della pratica educativa: metodologia e risultanze della ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Laurillard, D. (2012). *Insegnamento come scienza progettuale*. Milano: FrancoAngeli.
- Legge 27 dicembre 2017, n. 205. *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*.
- Lejeune, P. (1986). *Il patto autobiografico*. Bologna: Il Mulino.
- Lesh, R., & Doerr, H. M. (2003). *Beyond constructivism. Models and modeling. Perspectives on mathematics problem solving, learning, and teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lipari, D. (2009). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Maddalena, G. (2005). *Charles Sanders Peirce. Scritti scelti*. Torino: UTET.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company*. Oxford: University Press.
- Orefice, C., & Guraziu, E. (2018). Making educational planning: Skills, methodologies, experiences. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 18(3), 142–152.
- Palmieri, C. (2016). *La progettazione educativa: modelli di comprensione e articolazione pragmatica*. In L. Perla & M. G. Riva (Eds.), *L'agire educativo. Manuale per educatori socio-assistenziali* (pp. 160-172). Brescia: La Scuola.
- Parmigiani, D. (2011). Educabilità tra strada e struttura. In D. Parmigiani & A. Traverso (Eds.), *Progettare l'educazione. Contesti, competenze, esperienze* (pp. 15-25). Milano: FrancoAngeli.
- Parmigiani, D. (2017). Dispositivi, ambienti, artefatti. In P. C. Rivoltella & P. G. Rossi (Eds.), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 231-246). Brescia: La Scuola.
- Pellerey, M., & Grzadziel, D. (2011). *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*. Roma: LAS.
- Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla, L. (2015). Scrittura e Laboratorio. L'approccio autobiografico Self-Study Research (SSR) di EDULabo. In A. Traverso (Ed.), *La didattica che fa bene. Pratica laboratoriale di ricerca nella formazione universitaria* (pp. 29-64). Milano: Vita e Pensiero.

- Perla, L. (2016a). La mediazione 'plurale' nel lavoro educativo. In L. Perla & M. G. Riva (Eds.), *L'agire educativo. Manuale per educatori socio-assistenziali* (pp. 30-44). Brescia: La scuola.
- Perla, L. (2016b). Si può valutare l'agire educativo? Tra controllo e riprogettazione. In S. Ulivieri Stiozzi & V. Vinci (Eds.), *La valutazione per pensare il lavoro pedagogico* (pp. 40-68). Milano: FrancoAngeli.
- Perla, L. (2018). Formare il docente alla didattica universitaria: il cantiere dell'innovazione. In M. Michellini (Ed.), *Riflessioni sull'innovazione didattica universitaria. Interventi alla tavola rotonda Geo* (pp.79-88). Udine: Forum.
- Perla, L. (2019) L'innovazione curricolare nella formazione del docente universitario: l'esperienza nel TLL. In F. Corbo, M. Michellini, & A. Uricchio (Eds.), *Innovazione didattica universitaria e strategie degli Atenei italiani. 100 contributi di 27 Università a confronto* (pp.133-142). Bari: Bari University Press.
- Perla, L., & Riva, M. G. (Eds.). (2016). *L'agire educativo: manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*. Brescia: La Scuola.
- Perla, L., Brusa, A., & Vinci, V. (2018). Insegnare il paesaggio storico. Tratteggio didattico co-epistemologico. *Italian Journal of Educational Research*, 9(20), 125–150.
- Raccomandazione 2017/C 189/03 del Consiglio Europeo, 22 maggio 2017. *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=uriserv:OJ.C\\_.2017.189.01.0015.01.ITA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2017.189.01.0015.01.ITA) (ver. 15.07.2020).
- Rossi, P. G., & Giaconi, C. (2016). La progettazione educativa come azione. In L. Perla & M. G. Riva (Eds.), *L'agire educativo. Manuale per educatori socio-assistenziali* (pp. 260-275). Brescia: La scuola.
- Rossi, P. G., & Toppano, E. (2009). *Progettare nella società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Samaras, A. P., Hicks, M. A., & Berger, J. G. (2007). Self-study through personal history. In J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. La Boskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 905-942). Dordrecht: Springer.
- Santelli, L. (2009). *Educare non è una cosa semplice. Considerazioni e proposte neo-personalistiche*. Brescia: La Scuola.
- Simon, H. A. (1969). *The sciences of the artificial*. Cambridge-London: MIT Press.
- Stahl, G. (2000). A model of collaborative knowledge-building. In B. Fishman & S. O'Connor Divelbiss (Eds.), *Fourth International Conference of the Learning Sciences* (pp. 70-77). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newberry Park: Sage.
- Toppano, E. (2007). Gli artefatti mediante rappresentazioni multi prospettive. In M. Famiglietti (Ed.), *Tecnologia. Ricerca sul curricolo e innovazione didattica* (pp. 22-39). Napoli: Tecnodid.
- Van Diggelen, W., & Overdijk, M., (2007). Small-group face-to-face discussions in the classroom: A new direction of CSCL research. In C. A. Chinn, G. Erkens, & S.

Puntambekar (Eds.), *The Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) Conference 2007* (Vol. 8, pp. 726-735). New Brunswick, NJ: International Society of the Learning Sciences.

Vecchio, S. (2005). *La puffa di Babele. Storie e analisi di testi*. Roma: Bonanno.

Vigo, A. (2005). Le ragioni del laboratorio come scelta didattica. In A. Di Bella & N. Rapelli N. (Eds.), *Banchi di nuvole* (pp. 153-165). Pozzuoli: Ferrero.

Zappaterra, T. (2014). Formare insegnanti specializzati per il sostegno in Italia. Uno sguardo diacronico. *Metis*, 4(1), 1-12.

Zingale, S. (2015). This is my design. Lo spazio dell'abduzione nella progettualità. In M. Bonfantini, R. Fabbrichesi, & S. Zingale (Eds.), *Su Peirce: interpretazioni, ricerche, prospettive* (pp. 257-268). Milano: Bompiani.